Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8970514
Centre d'intérêt: 570

Leblanc, Michel.

"Evaluation des programmes" / par Michel Leblanc., -- [Montréal] : Université de Montréal, Section d'andragogie, 1984.
p. 74-98 ; 28 cm.

Bibliogr.: p. 97-98. "In" Cahiers d'éducation à distance. 3, Intervention en éducation à distance.

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Montréal. Section d'andragogie

---

Descripteur(s): Téléenseignement * Evaluation de programmes * Critères d'évaluation * Revue de la documentation

---

La première partie du document définit les principaux termes et situe brièvement la problématique de l'évaluation des programmes dans le contexte du téléenseignement. La deuxième partie présente un modèle de système d'enseignement à distance et en décrit les différentes composantes. La dernière partie présente des critères permettant d'évaluer ce type de programme. Ces critères sont: l'accessibilité, la pertinence des programmes, la qualité du matériel didactique, la logique didactique et l'approche didactique, les effets sur l'apprenant, le rapport coût-efficacité, l'impact du programme et la production de savoirs.

Type de document: r

R>

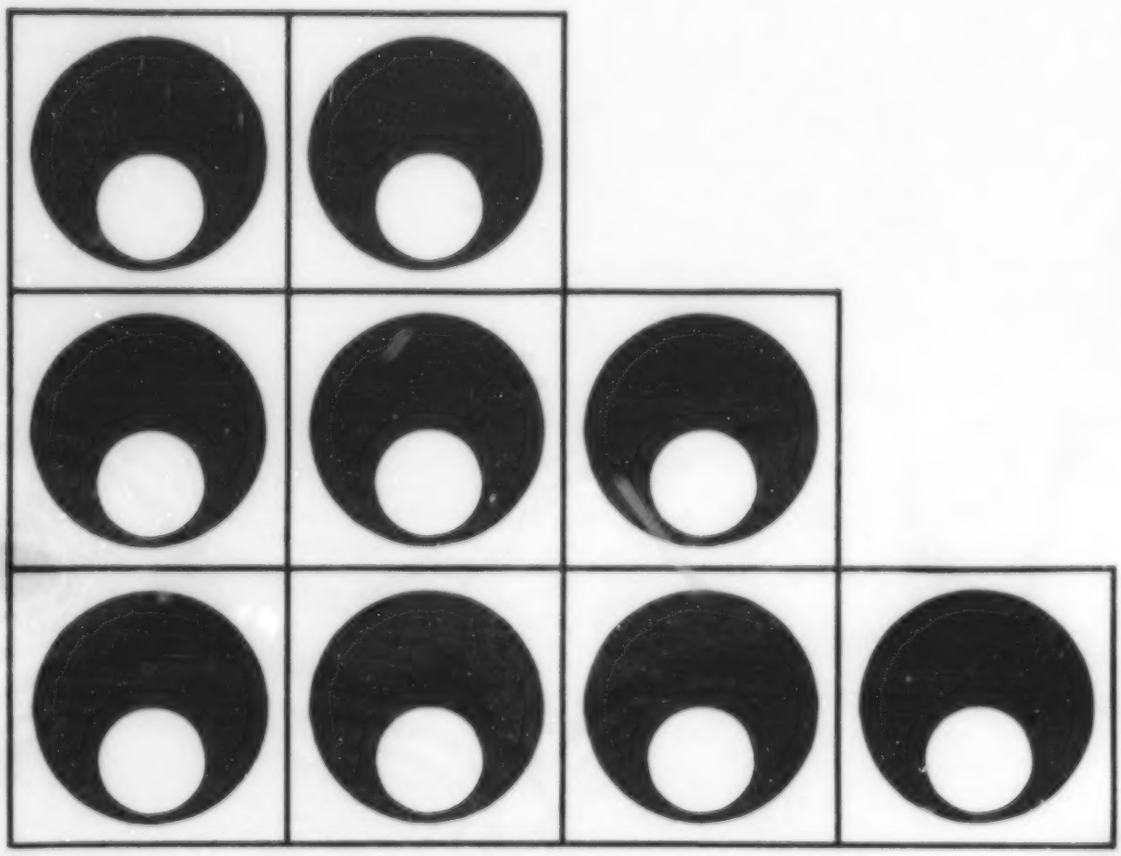
EDUQ
8970514

CAHIERS D'ÉDUCATION À DISTANCE

Gabrielle CANTIN et Pierre ROBINEAULT

3. INTERVENTION EN ÉDUCATION À DISTANCE

- Importance du rôle du tuteur en formation à distance ..... J. WATTERS
- Aperçu de l'éducation universitaire à distance ..... C. LANDRY
- Evaluation des programmes ..... M. LEBLANC



FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ANDRAGOGIE

CAHIERS
D'EDUCATION A DISTANCE

Gabrielle CANTIN et Pierre ROBINEAULT

3. INTERVENTION EN EDUCATION A DISTANCE

. Importance du rôle du tuteur en formation à distance.....J. WATTERS

. Aperçu de l'éducation universitaire à distance.....C. LANDRY

. Evaluation des programmes.....M. LEBLANC

Section d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

La Librairie de l'Université de Montréal

Novembre 1984

DEPOT LEGAL - 4e TRIMESTRE 1984
BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU QUEBEC
BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU CANADA

REMERCIEMENTS

Pour ce troisième cahier d'éducation à distance, nous voulons remercier les personnes qui ont apporté leur collaboration, soit en nous permettant d'utiliser leur texte, soit en contribuant à la préparation matérielle du cahier

. Jean WATTERS

. Colette LANDRY

. Michel LEBLANC

et

. Madeleine GAUTHIER

PRESENTATION

Sous le titre Intervention, le troisième de cette série de Cahiers d'éducation à distance présente des textes pouvant éclairer des moments de la démarche éducative d'apprentissage à distance.

En étudiant L'importance du rôle du tuteur en formation à distance, Jean Watters rappelle la controverse au sujet de certains termes en éducation à distance. Le terme tuteur est un de ceux-là. Après avoir établi le sens du terme, à l'aide des écrits consultés, l'auteur explore différentes fonctions qui font du rôle du tuteur un rôle essentiel dans l'apprentissage à distance.

Dans son Aperçu de l'éducation universitaire à distance, Colette Landry présente d'abord les universités entièrement engagées (systèmes ou modèles autonomes) et les universités partiellement engagées (systèmes ou modèles intégrés) dans l'éducation à distance. Elle présente les objectifs de ces institutions, ainsi que les conditions d'admission des étudiants, ce qui lui permet, après étude, de vérifier, si ces systèmes universitaires ont les caractéristiques de l'éducation à distance et de l'éducation ouverte.

Dans sa recherche des principaux critères pour évaluer le succès de l'enseignement à distance, Michel Leblanc fait remarquer que, au moment de sa recherche (été 1983), peu d'auteurs avaient abordé la question de l'évaluation des programmes. Aussi s'attaque-t-il

à la tâche d'identifier des catégories de critères chez des auteurs qui ont traité du sujet. Cette liste de critères, si elle est principalement inspirée des travaux de Gooler, a l'avantage de présenter en même temps des idées exprimées par d'autres auteurs.

Comme dans les autres Cahiers d'éducation à distance, les textes de ce troisième cahier sont bien documentés et la seule consultation des bibliographies présentées peut offrir tout un éventail de possibilités pour entreprendre des travaux sur des sujets semblables.

Gabrielle Cantin

TABLE DES MATIERES

Remerciements..... 2

Présentation..... 3

Table des matières..... 5

. Importance du rôle du tuteur en formation à distance
par Jean WATTERS..... 6

. Aperçu de l'éducation universitaire à distance
par Colette LANDRY..... 32

. Evaluation des programmes
par Michel LEBLANC.....74

EVALUATION DES PROGRAMMES

par

Michel Leblanc

INTRODUCTION

Ce travail s'intéresse aux caractéristiques des programmes d'enseignement à distance telles que décrites par les différents auteurs. Son but est de chercher à identifier, à partir des écrits existants, les principaux critères permettant d'évaluer le succès de tels programmes.

On peut se demander, en effet, quelles sont les caractéristiques particulières des programmes d'enseignement à distance. Quels sont les éléments d'un système d'enseignement à distance qui peuvent être évalués et à partir de quels critères? Qu'est-ce qui doit être particulièrement valorisé pour mettre sur pied un programme efficace? Autrement dit, à quoi ressemble le programme idéal? Cette recherche s'intéresse au QUOI évaluer et non au comment.

Le texte se divise en trois parties. La première définit les principaux termes et situe brièvement la problématique de l'évaluation des programmes d'enseignement à distance. La deuxième partie présente un modèle de système d'enseignement à distance et en décrit les différentes composantes et leurs caractéristiques. La dernière partie présente les critères spécifiques permettant d'éva-

luer le succès d'un programme d'enseignement à distance.

Beaucoup d'auteurs ont abordé certains aspects particuliers de l'enseignement à distance, comme le matériel didactique en tant que système, mais peu ont abordé le problème de l'évaluation des programmes. Les principaux auteurs retenus sont Erdos (1975), Holmberg (1977, 1979), Leskinen (1975), Gooler (1977, 1979), Kemmis (1981) et Kaye (1982). Ces écrits couvrent la période de 1975 à 1982.

Comme le dit Holmberg (1977): "There is much literature on general procedures of evaluation, but little on specific aspects of distance education... There is much to be done to develop new approaches and practicable as well as reliable methods and instruments evaluating distance education courses" (p. 86).

I TYPE D'EVALUATION

Stufflebeam et al. (1980) définissent l'évaluation en éducation comme "le processus par lequel on obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles".

La majorité des auteurs s'entendent pour associer évaluation avec objectifs et prises de décision. Jusqu'à quel point un programme atteint-il les objectifs qu'il s'est fixés et quelles sont les décisions qui découlent des informations recueillies et

des jugements formulés (Bates, 1980; Holmberg, 1977, 1979; Gooler, 1979; Scallon, 1974; Stufflebeam, 1980).

Le concept de prise de décision est donc fondamental dans le domaine de l'évaluation, pour deux raisons. Premièrement, il nous oblige à réaliser que l'évaluation n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service d'une prise de décision. Deuxièmement, les divers modes d'évaluation se définissent par le contexte qui caractérise certaines prises de décision (Scallon, 1974; Kemmis, 1981; Stufflebeam, 1980).

Ainsi Kemmis (1981) identifie cinq types ou écoles d'évaluation et en propose un sixième dans le but de promouvoir une plus grande humanisation des évaluations. Ces modèles sont: le modèle d'ingénierie, représenté par Tyler (1934), le modèle organisationnel (Knox, 1972), le modèle écologique (Moos, 1976), le modèle illuminative/responsive de Parlett et Hamilton (1976) et de Stakes (1975), le modèle démocratique (MacDonald, 1976) et enfin, celui qu'il propose, le modèle evaluation as self-reflexion in a critical community.

Depuis quelques années, les facultés et les administrateurs d'universités sont confrontés avec les décisions d'adopter ou non des programmes d'enseignement à distance, et si oui, de les mettre sur pied de la façon la plus efficace possible. Le développement de plus en plus rapide des programmes d'enseignement à distance oblige les responsables des programmes, souvent sous la

pression des bailleurs de fonds (Cooler, 1979; Erdos, 1975) à analyser et évaluer les expériences cumulées dans les différents programmes, afin de les améliorer.

Comme le dit Erdos (1975): "Aucun système d'enseignement à distance ne peut demeurer efficace s'il demeure statique... le système total demeurera efficace seulement si son développement est constamment guidé par des évaluations."

Tout comme la plupart des études, notre étude s'intéressera davantage à l'évaluation formative, c'est-à-dire à l'évaluation de l'amélioration d'un programme (Stufflebeam, 1980) dans l'intérêt des étudiants (Holmberg, 1977; Scallon, 1974), qu'à l'évaluation sommative, qui vise à déterminer l'efficacité globale d'un programme, avec l'aide de ressources extérieures à un programme (Holmberg, 1977; Scallon, 1974; Stufflebeam, 1980). Le système de Developing Testing mis au point à l'Open University, est un type d'évaluation formative qui utilise un échantillon d'étudiants pour valider le matériel d'un cours (Nathenson et Henderson, 1976).

Ainsi selon que l'intérêt est surtout administratif, comme pour Leskinen (1975), ou didactique, comme pour Bååth (1976) et Holmberg (1977), l'approche, les contenus et les méthodes d'évaluation varieront sensiblement. De là l'importance de situer le programme à évaluer à l'intérieur d'un système cohérent.

Résumé

Cette première partie définit les termes évaluation, évaluation formative et évaluation sommative, à partir des écrits de différents auteurs. L'évaluation n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service d'une prise de décision. La problématique de l'évaluation des programmes d'enseignement à distance est décrite comme étant reliée à l'étude de l'enseignement à distance en tant que système. La progression rapide de ces programmes oblige les facultés, souvent sous la pression des bailleurs de fonds, à évaluer leurs programmes. De plus, le développement de ce système n'est possible que s'il est guidé par des évaluations.

II LE SYSTEME ET LES SOUS-SYSTEMES DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE

Les auteurs consultés voient en général le système de l'enseignement à distance, soit en tant qu'éducateurs, c'est-à-dire que le système en est un centré sur l'apprenant à distance (Holmberg, 1977, 1979; Kaye, 1982), soit en tant qu'administrateurs ou organismes de diffusion de programmes de formation (Erdos, 1975; Gooler, 1977, 1979; Leskinen, 1975; Cough, 1980; Armstrong, 1980).

Cette distinction, quoique importante, demeure toute relative pour notre propos, dans la mesure où les contenus à évaluer, ainsi que les caractéristiques que doivent avoir les programmes d'enseignement à distance restent les mêmes d'un auteur à un autre. Ce qui varie, c'est l'accent sur un aspect plutôt qu'un autre, selon que l'on est administrateur ou éducateur, selon que

l'évaluation est motivée par un bailleur de fonds ou par une équipe de professionnels impliqués dans la conception d'un cours.

A partir de l'étude des auteurs, nous proposons au lecteur une synthèse du système et des sous-systèmes de l'enseignement à distance, en spécifiant, là où c'est possible, les caractéristiques que doivent posséder ces sous-systèmes, ainsi que certaines questions posées par les auteurs. Notre intérêt étant davantage pour la didactique, telle que définie par Bååth (1976) comme "the set of implicit as well as explicit learning conditions which caracterizes a particular educational or training event", les éléments du système directement reliés à cet aspect prendront davantage de place dans cette étude.

Erdos (1975) présente un schéma intéressant du système d'enseignement à distance, qu'elle divise en six sous-systèmes: les programmes d'enseignement, l'administration, les services aux étudiants, le matériel d'enseignement, les finances et l'évaluation. Chacun de ces sous-systèmes est dépendant des autres.

Plusieurs sous-systèmes se retrouvent chez les auteurs qui abordent l'enseignement à distance en tant que système. Holmberg (1977, 1979) insiste sur les objectifs, les groupes-cibles et les communications entre l'organisme et l'apprenant. Laaksinen (1975) propose une division en quatre sous-systèmes: l'administration qui inclut la définition des politiques de l'institution, la promotion des programmes, les finances et l'évaluation des programmes et des

ressources; le personnel administratif et éducatif; les étudiants et les programmes d'enseignement à distance; le matériel d'apprentissage. Kaye (1982) suggère également une division en quatre sous-systèmes: les cours, les participants, le contrôle et la logistique.

Il est intéressant dès maintenant de noter que le matériel d'enseignement prend ici valeur de sous-système chez tous les auteurs. C'est là une différence fondamentale avec le système de l'enseignement traditionnel.

Dans l'optique de l'évaluation, les auteurs, en particulier Erdos (1975), Cooler (1977, 1979) et Holmberg (1977, 1979), recherchent les critères spécifiques à l'enseignement à distance, pour améliorer le succès des programmes. Pour que ce système soit clair, il faut pouvoir différencier les éléments qui lui sont propres, par rapport à ce qui concerne tout programme, qu'il soit traditionnel ou non. Nous présenterons donc, à partir des sous-systèmes identifiés par Erdos (1975), les conditions propres à l'enseignement à distance dans chacun des sous-systèmes.

Programmes d'enseignement

Ce sous-système inclut les buts de l'institution, ainsi que les objectifs particuliers de chacun des cours dispensés par l'institution.

Historiquement, un des premiers buts de l'enseignement à distance fut de fournir accès à l'éducation à une clientèle défavorisée (Holmberg, 1977; Gooler, 1979; Leskinen, 1975).

L'enseignement à distance se définit par la séparation physique entre l'institution et l'apprenant et une autonomie de fonctionnement plus importante de la part de l'étudiant (Moore, 1977, cité par Holmberg, 1979; Kaye, 1982). De plus en plus, l'enseignement à distance devient attrayant pour des clientèles qui n'en ont pas besoin comme seconde chance. Par exemple, Moore (1976) a confirmé que les personnes autonomes ont tendance à être attirées par l'enseignement à distance.

A cause des groupes-cibles à atteindre, une analyse des besoins et une définition des objectifs des cours pour ces groupes s'avèrent essentielles. Les objectifs doivent être adaptés à la clientèle-cible (Holmberg, 1977, 1979; Kaye, 1982).

Ainsi lorsqu'on évalue un programme, il faut se demander dans quelle mesure il répond aux besoins d'une communauté ou de groupes d'individus spécifiques. Dans quelle mesure les objectifs furent-ils bien décrits et dans quelle mesure le programme reflète-t-il les besoins des populations-cibles (Gooler, 1977)?

Administration

L'institution doit garder en mémoire les progrès des étudiants. Cette mémoire doit demeurer confidentielle. L'ensemble de

ces données pourra avoir une utilité pédagogique et une utilité pour la recherche et l'évaluation des programmes (Erdos, 1975; Leskinen, 1975).

La publicité sur les programmes doit être vraie, complète et sans ambiguïté (Leskinen, 1975). Les diplômes et crédits doivent être conformes à ce qu'ils annoncent. C'est une question d'éthique et de crédibilité.

Un des problèmes des programmes d'enseignement à distance tient au fait que la majorité des administrateurs de ces programmes n'ont pas de compétence première en administration: ils ont appris sur le tas. Il n'y a pas de formation spécialement organisée pour les administrateurs de l'enseignement à distance (Erdos, 1975; Leskinen, 1975) dans les universités.

Plus le nombre d'étudiants inscrits est grand, plus le système de gestion pour les aspects logistiques, comme les communications écrites avec les étudiants, le choix des tuteurs, les inscriptions, ..., devient compliqué et demande à être fait avec l'aide d'un ordinateur (Holmberg, 1979). C'est la tâche de l'organisation administrative de s'occuper correctement, de façon efficace et courtoise, du traitement des lettres, de l'envoi du matériel d'enseignement et de la réception des appels des étudiants par téléphone (Holmberg, 1977, 1979; Leskinen, 1975). La rapidité à répondre aux étudiants, ayant un impact certain sur la moti-

vation (Holmberg, 1979), l'administration doit être prévue en conséquence.

Ainsi l'administration a un rôle particulièrement important à jouer dans un système d'enseignement à distance, surtout à cause de la logistique très complexe des programmes. L'évaluation d'un programme doit se pencher sur tous les aspects de l'administration que sont l'engagement des ressources, la logistique des communications, le suivi des étudiants tout au long de leur programme, la mémoire des données, ... Le problème de l'acheminement du matériel est souvent important dans les programmes d'enseignement à distance (Cooler, 1979; Holmberg, 1979). Une grande souplesse, par rapport aux systèmes traditionnels, est exigée pour la production et l'acheminement du matériel (Kaye, 1982).

Services aux étudiants

Nous pensons ici aux services d'enseignement, de counselling, d'admission, d'information et d'évaluation des étudiants (Erdos, 1975).

Comme le souligne Kemmis (1981), le problème de l'humanisation des relations entre l'institution et l'étudiant se pose de façon particulière dans les programmes d'enseignement à distance. La qualité des services est essentielle. Cette préoccupation pour la qualité nous semble propre aux intervenants de l'enseignement à distance.

Outre les aspects mentionnés plus haut, on peut ajouter que, selon les auteurs, le seul critère valide pour refuser l'admission à un étudiant devrait être sa propre incapacité à suivre le cours (Leskinen, 1975; Gooler, 1977, 1979; Holmberg, 1979). Dans les programmes où le nombre d'étudiants le justifie, une personne à temps plein devrait s'occuper de répondre aux demandes des étudiants (Leskinen, 1975). Bååth (1982) souligne que les étudiants ont besoin d'être aidés à quatre moments différents: pour définir leurs objectifs d'apprentissage, pour choisir le matériel d'apprentissage approprié, pour résoudre les problèmes apparaissant durant le processus d'apprentissage et pour évaluer leurs progrès. Le point le plus critique semble être le début d'un programme. Selon Holmberg (1977) et Bååth (1976), un matériel bien fait devrait en soi aider l'étudiant à chacun des moments critiques. Cela ne remet cependant pas en question l'importance des communications dans les deux sens et les rencontres face à face. En fait, selon Holmberg (1979), le matériel écrit ne devrait pas être la seule forme de communication entre l'étudiant et l'institution.

Les services doivent également tenir compte du fait qu'en général, la clientèle est adulte, avec ce que cela implique au niveau disponibilité (travail, famille) et mode de relation entre l'institution et l'étudiant (lieux et occasions de rencontres, interventions pour motiver, ...) (Bååth, 1982; Holmberg, 1979; Kaye, 1984; Erdos, 1975; Gooler, 1975). La grande variété des motivations

de ces participants adultes est également une autre des caractéristiques dont il faut tenir compte dans une évaluation. Les motivations sont davantage variées que chez les étudiants des systèmes traditionnels (Gooler, 1979; Holmberg, 1979). Toute évaluation cherchant à savoir dans quelle mesure les objectifs des étudiants sont atteints dans un programme devrait prendre note de ce point (Gooler, 1979).

Le problème des drop-outs se pose également ici. Une définition d'un ratio-type est un problème dans les programmes qui ne sont pas inscrits dans un temps spécifique (Holmberg, 1977). La motivation des étudiants, au début d'un cours, est un des facteurs importants d'abandon, dans la mesure où un étudiant peut avoir atteint son but au milieu d'un cours (Holmberg, 1977).

L'évaluation des étudiants fait partie de ce sous-système. On évalue pour prendre la meilleure décision qui peut aider l'étudiant. Selon Bååth (1976), un effort devrait être fait pour encourager les étudiants à faire leur propre évaluation de leurs activités d'études, de leurs apprentissages reliés à leurs propres objectifs. L'évaluation formative vise à renseigner l'étudiant sur la qualité de son apprentissage (Scallon, 1974). Ce type d'évaluation donne un feedback à l'étudiant, qui a une influence importante sur sa motivation et ses futurs apprentissages. L'évaluation sommative est celle qui survient à la fin d'une étape importante dans la scolarité de l'étudiant (Scallon,

1974). En enseignement à distance, on favorise l'intégration de l'évaluation, tant formative que sommative, à l'enseignement que reçoit l'étudiant (Connors, 1980).

Dans une évaluation, il est important de demander aux étudiants ce qu'ils pensent de leur expérience dans un programme d'enseignement à distance et du support qu'ils ont reçu. Il peut être important de vérifier dans quelle mesure, on ne s'est intéressé qu'aux apprentissages cognitifs, au détriment du développement affectif, dans la relation entre les tuteurs et les étudiants. Cela peut avoir un effet sur la motivation future d'un étudiant face à un programme à distance (Cooler, 1979).

Finance

Pour plusieurs, lorsqu'on parle d'évaluer le succès d'un programme, c'est le coût en relation avec l'efficacité du programme qui est le critère le plus important.

Sur ce point, l'enseignement à distance est quelque peu avantagé, compte tenu de ses possibilités de diffusion de masse (Kaye, 1982; Holmberg, 1979). Il est cependant difficile d'évaluer la relation coût-efficacité. Bien sûr, le budget doit pouvoir s'équilibrer avec les revenus, les dons et les subventions, mais cela ne garantit en rien l'efficacité d'un programme. Rumble (1982) présente un modèle de formule permettant d'établir le coût par cours, par étudiant d'un programme, et de prédire l'efficacité des institutions qui offrent des cours à distance.

Pour porter un jugement, il faut comparer. On peut comparer des coûts et on peut comparer l'efficacité. La plupart du temps, seul le coût est comparé (Gooler, 1979). Les comparaisons avec les programmes traditionnels sont dangereuses, dans la mesure où elles ne s'adressent pas aux mêmes clientèles et n'utilisent pas la même pédagogie. Les auteurs ne semblent pas s'entendre sur ce qui peut ou doit être inscrit dans le coût d'un programme (Rumble, 1982; Gooler, 1979).

Le coût d'un programme est bien sûr, fonction des médias utilisés et de sa capacité de diffusion à de grands groupes d'étudiants. Le coût élevé de certains médias comme la télévision, explique en partie le fait que l'écrit demeure le média le plus utilisé (Holmberg, 1979).

Matériel d'enseignement

Ce sous-système inclut tout ce qui touche la conception et la production du matériel d'enseignement propre à un cours, qu'il soit écrit, sonore ou visuel.

Sans se prononcer trop catégoriquement, c'est à ce niveau que les auteurs sont les plus explicites dans leurs avis. La qualité du matériel didactique demeure au coeur de leurs préoccupations. Le matériel écrit, en particulier, reçoit beaucoup d'attention puisqu'il est le plus utilisé; il est normal que les auteurs lui accorde une attention particulière (Kaye, 1982; Holmberg, 1977). De

toute façon, comme le disent les deux derniers auteurs, c'est l'utilisation du média plutôt que le média en soi qui est décisif pour l'efficacité des acquis.

Les auteurs s'entendent pour dire que le rédacteur doit appliquer la méthode qui consiste à passer du connu à l'inconnu. BÅÅth (1976) cite Ausubel (1968): "Le plus important facteur influençant les apprentissages est ce que l'étudiant connaît déjà." Ce facteur serait cependant le plus faible dans les cours par correspondance, selon BÅÅth (1976).

Holmberg (1977) et BÅÅth (1976) soulignent que les fonctions didactiques essentielles du matériel d'enseignement sont de relier ce qui sera appris, avec ce que l'étudiant connaît et avec ses intérêts, de présenter ce qui devra être appris, de guider et de structurer, de fournir le feedback nécessaire, d'éveiller l'attention et de motiver l'étudiant.

Les auteurs donnent de nombreux conseils aux concepteurs de cours pour les aider à créer le matériel qui remplisse adéquatement ces fonctions. Voici quelques-uns de ces conseils parmi les plus importants.

L'introduction d'un cours est particulièrement importante. Un pré-test ou test de diagnostic doit être inclus afin de permettre à l'étudiant de se situer par rapport à ses forces et faiblesses et par rapport à ce qui suivra (Marland et Store, 1982;

Bååth, 1976; Holmberg, 1977; Leskinen, 1975). Les objectifs doivent être présentés clairement, ainsi que les directives particulières quant aux lectures, travaux et activités prévus (Holmberg, 1977; Leskinen, 1975). Des indications sur le "comment travailler avec le matériel" devraient être fournies pour faciliter les apprentissages (Erdos, 1970; Holmberg, 1977). Un résumé des contenus du cours facilitera les apprentissages, surtout lorsque le matériel du cours n'est pas familier à l'étudiant et que la matière étudiée peut être divisée en unités de type étape par étape, allant du plus simple au plus complexe (Erdos, 1970; Marland et Store, 1982).

Le style, le niveau de langage et le ton général sont aussi importants que le contenu. Le style doit avoir un caractère de conversation didactique créant une atmosphère d'échange face à face entre le créateur et l'étudiant (Holmberg, 1977, 1979). Bååth (1976) rapporte une étude qui démontre que les cours les plus faciles, en terme de langage, sont les cours qui obtiennent la meilleure cote de persévérance des étudiants. Les proportions de drop-outs furent plus élevées parmi les cours d'un niveau de langage plus difficile. Holmberg (1977) recommande, de plus, que la densité d'information fournie soit modérée. L'utilisation de verbes à la forme active facilite la lecture. La variété dans le style et la présentation est cependant, très importante pour éviter la monotonie (Holmberg, 1977; Leskinen, 1975; Erdos, 1970).

Contrairement à Holmberg (1977), Marland et Store (1982) ne favorisent pas l'insertion de questions à l'intérieur d'un texte. Ils encourageraient plutôt l'étudiant à formuler ses propres questions. Si on insère des questions, il faut s'assurer qu'elles soient reliées clairement aux objectifs, qu'il y ait de l'espace pour répondre et que des réponses modèles soient fournies immédiatement après les questions.

D'après ces derniers, les graphiques à barres sont supérieurs aux autres types. Un texte doit être utilisé pour supporter les graphiques, tableaux et illustrations (Erdos, 1970; Holmberg, 1977; Marland et Store, 1982).

Le texte doit être aéré, avec des paragraphes assez courts et une typographie appropriée. La couleur est peu recommandée, sauf pour indiquer des sections demandant à être étudiées différemment du reste du texte (Marland et Store, 1982).

Les devoirs doivent être conçus de façon à obliger l'étudiant à appliquer les connaissances acquises, plutôt qu'à faire recopier des extraits de la leçon (Erdos, 1970). L'accent doit être mis sur les apprentissages essentiels (Leskinen, 1975; Holmberg, 1977).

Kaye (1982) présente une synthèse des critères particulier qu'on peut utiliser pour cerner la qualité du matériel d'enseignement. Ces critères sont divisés en trois parties: la qualité académique du contenu, comme l'exactitude des faits; l'adéquation aux besoins

et à la situation des étudiants, comme la charge de travail des étudiants ou des structures linguistiques appropriées; les caractéristiques audio-didactiques, comme une présentation s'adressant directement à l'étudiant et qui soit claire et attrayante.

Evaluation

Le sous-système évaluation concerne la recherche, ainsi que l'évaluation et le développement des programmes, des méthodes d'enseignement et de gestion de l'enseignement à distance.

Erdos (1975) suggère toute une série de questions pouvant faire l'objet de recherches. Elle suggère une collaboration étroite entre les institutions, au niveau de la recherche et du partage d'informations.

Les performances et les commentaires des étudiants sont des éléments essentiels pour pouvoir évaluer et améliorer les programmes (Nathenson et Henderson, 1976; Leskinen, 1975). Cette préoccupation distingue l'enseignement à distance de l'enseignement traditionnel.

Chacun des sous-systèmes présentés étant dépendant des autres, c'est l'évaluation qui assurera l'amélioration et le développement des programmes. Toute institution se doit donc de fournir les ressources nécessaires au fonctionnement d'un tel sous-système. Comme le dit Erdos (1975), le système total demeurera

efficace seulement dans la mesure où son développement sera guidé par l'évaluation. Les praticiens de l'enseignement à distance sont d'ailleurs particulièrement bien placés pour mener à bien des recherches et des évaluations, car les méthodes d'enseignement utilisées impliquent que presque tout le matériel d'enseignement soit gardé en mémoire, pour des communications efficaces avec les étudiants. Beaucoup de réactions d'étudiants sont enregistrées par écrit ou sur bobine. En fait, la routine normale du système implique une accumulation d'un matériel particulièrement utile à la recherche (Erdos, 1975).

Résumé

Cette deuxième partie a tracé le portrait du système de l'enseignement à distance en présentant les six sous-systèmes identifié par Erdos (1975). Pour chaque sous-système, les caractéristiques et questions propres à l'enseignement à distance y sont abordées. Ces sous-systèmes sont les programmes d'enseignement, l'administration, les services aux étudiants, le matériel d'enseignement, les finances et l'évaluation.

III LES CRITERES D'EVALUATION

La dernière partie cherche à identifier, à partir de tout ce qui a été dit jusqu'à date, les critères sur lesquels on doit baser son jugement, dans l'évaluation d'un programme d'enseignement à distance. Cette partie est inspirée de Cooler (1977, 1979) qui

identifie sept catégories de critères sur lesquels doit porter notre jugement.

- L'accessibilité: Combien de personnes sont impliquées dans le programme? Quelles sortes de personnes y participent? Sont-ce des groupes minoritaires, c'est-à-dire peu desservis par les programmes traditionnels? Les services offerts sont-ils facilement accessibles aux populations visées? Quelles sont les conditions d'accessibilité (Erdos, 1975; Leskinen, 1975)?

- La pertinence: Dans quelle mesure le programme offre-t-il des services prioritaires aux communautés en général et à des individus en particulier? Dans quelle mesure le programme reflète-t-il les attentes et les besoins des participants? S'adapte-t-il aux changements dans les besoins et attentes des groupes visés (Cooler, 1977, 1979)?

- La qualité du programme offert: Il faut ici évaluer la qualité générale du programme; non seulement la qualité technique du matériel, mais aussi la logique didactique du programme, ses séquences et l'approche didactique prônée (Holmberg, 1979). Il faut aussi s'assurer que ce programme s'adresse à la bonne clientèle-cible et la rejoint, par son langage et ses contenus (Cooler, 1977, 1979; Kaye, 1982). Les caractéristiques établies par Holmberg (1977, 1979, 1981, citées par Kaye, 1982) ajoutent des indications intéressantes aux critères qui permettent d'évaluer cet aspect des programmes.

- Les effets sur les apprenants: Il s'agit ici d'un critère particulièrement important, compte tenu de la raison d'être d'un programme d'enseignement. C'est se demander qui apprend quoi et avec quelles conséquences. Apprend-on ce qui était prévu dans le programme? Qui abandonne et qui réussit le programme? Que pensent les étudiants de leur expérience? Finalement, quels sont les effets à long terme sur les participants? Les acquis durent-ils? Qu'est-ce qui fut appris en plus de ce qui était prévu? Apprend-on à l'étudiant à travailler de façon plus autonome (Erdos, 1975; Cooler, 1977, 1979)?

- Le rapport coût-efficacité: Combien coûte le programme, par crédit ou par diplôme émis? Qu'est-ce qui doit être inclus comme faisant partie du coût du programme? Comme nous le disions dans la deuxième partie, le problème de la comparaison avec d'autres programmes s'avère particulièrement important, tant au niveau du coût que de l'efficacité. Comparer coût et efficacité est difficile également, compte tenu du

fait que les critères pour déterminer le coût et ceux pour déterminer l'efficacité sont tous très variables. Plusieurs recherches sont cependant en cours sur ce sujet (Rumble, 1981; Erdos, 1975; Holmberg, 1977; Cooler, 1977).

- L'impact: Dans quelle mesure ce programme a-t-il une influence sur les institutions, programmes et individus, au niveau de leurs objectifs, politiques et méthodes de gestion? La pédagogie de ce programme a-t-elle une influence sur celle d'autres programmes? Les données recueillies sur ce programme sont-elles connues ailleurs? Que pensent les autorités des institutions et les groupes communautaires de ce programme? Les individus usagers de ce programme ont-ils modifié leur attitude face à leur milieu (Cooler, 1977, 1979; Erdos, 1975; Leskinen, 1975)?

- La production du savoir (Generation of Knowledge): Dans quelle mesure ce programme contribue-t-il à une meilleure compréhension des problèmes, pratiques et recherches dans le domaine touché? Ce programme est-il évalué systématiquement de l'intérieur (évaluation formative)? Contribue-t-il à développer ou vérifier des hypothèses de recherche? Une partie du succès d'un programme réside dans son aptitude à générer des hypothèses sur lui-même et sur son impact (Cooler, 1977, 1979; Erdos, 1975).

Résumé

A partir des écrits de Cooler (1977, 1979), cette troisième partie présente sept critères devant être utilisés pour l'évaluation du succès d'un programme d'enseignement à distance. Ces critères sont l'accessibilité, la pertinence et la qualité du programme, ses effets sur les apprenants, le rapport coût-efficacité, son impact et son aptitude à produire le savoir.

CONCLUSION

L'objectif de ce travail était de dégager les caractéristiques et critères pouvant servir de base à l'évaluation d'un programme d'enseignement à distance.

Holmberg (1977, 1979), Erdos (1975), Leskinen (1975), Cooler (1977, 1979) et Kaye (1982) furent les principaux auteurs retenus sur l'évaluation et l'enseignement à distance en tant que système.

Nous avons retenu aussi le schéma de Erdos (1975) pour présenter le système de l'enseignement à distance, parce qu'il nous a semblé regrouper les autres, même si son approche est surtout de type administratif. Ce schéma présente le système comme composé de six sous-systèmes: les programmes d'enseignement, l'administration, les services aux étudiants, les finances, le matériel d'enseignement et l'évaluation.

Pour ce qui est des critères à partir desquels on devrait évaluer le succès d'un programme, nous avons surtout retenu les écrits de Cooler (1977, 1979) qui présentent sept critères particulièrement importants pour l'enseignement à distance: l'accessibilité, la pertinence, la qualité du programme, ses effets sur les apprenants, le rapport coût-efficacité, son impact et, enfin, son aptitude à produire le savoir.

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Dept. of Education (1977). A cost-benefit study of the Alberta Correspondence School, Edmonton. (ED 140470)

Ausubel, D.P. (1968). Educational psychology: a cognitive view. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Bååth, John A. (1976). How to optimize the learning conditions of correspondence education. EMSC, Oslo. (ED 149140)

Bååth, John A. (1982). Distance students' learning-empirical findings and theoretical deliberations, in Distance Education, vol. 3, 1.

Bates, A.W. (1980). The planning and management of audio-visual media, in Distance Learning, UNESCO, 1980. (ED 213119)

Carter, J.F. (1982). Instructional design for distance training, in AERA. (ED 217214)

Chiam, Tah Wen (1976). Evaluation of ETV programs in developing countries, in Educational Broadcasting International, 9, 1.

Connors, B. (1980). Assessments of students in distance teaching, in Armstrong, J.D. and Store, R.E., ed. (1980), Evaluation in distance teaching, Proceedings of a Workshop, Townsville.

Dansereau, D.F. (1979). Development and evaluation of a learning strategy training program, in Journal of Educational Psychology. 1979, 1.

Duchastel, P. and Whitehead, D. (1980). Exploring student reactions to inserted questions in text, in Programmed Learning and Educational Technology, 17, 1.

Elliott, S.F. (1979). Education by correspondence in Britain: a select bibliography, in CORE, vol. 3, 2.

Erdos, R.F. (1970). L'enseignement par correspondance, UNESCO, Paris.

Erdos, R.F. (1975). The system of distance education in terms of sub-systems and characteristics functions, in Ljosa, Erling, ed., The System of Distance Education, 10th ICCE International Conference, Brighton, England. (ED 170549, ED 170550).

Gagné, Robert M. (1976). Les principes fondamentaux de l'apprentissage, HRW, Montréal.

Cooler, D.D. (1977). Criteria for evaluating the success of non-traditional post-secondary education programs, in Journal of Higher Education, vol. XLVIII, 1.

Cooler, D.D. (1979). Evaluating distance education programs, in Canadian Journal of University Continuing Education, 6, 1.

Gough, Eric (1980). New horizons in distance education, in Armstrong J.D. and Store, R.E., ed., Evaluation in Distance Education, Proceedings of a Workshop, Townsville.

Hardwick, L. (1979). So what were we testing? in Teaching at a distance, 1979, 17, p. 52.

Holmberg, B. (1974). Distance Education: a short handbook, Hermods, Malmö.

Holmberg, B. (1977). Distance Education: a survey and bibliography, Kogan Page, London.

Holmberg, B. (1979). Practice in distance education: a conceptual framework, in Canadian Journal of Univereity Continuing Education, vol. 6, 1.

Kaye, A.R. (1982). Les caractéristiques pédagogiques de la formation à distance, dans Formation à Distance: perspectives et prospectives, Colloque québécois, DGME, Gouvernement du Québec, 1982.

Kemmis, S. (1980). Program evaluation in distance education: against the technologisation of reason, in Armstrong, J.D. and Store, R.E., Evaluation in Distance Education, Proceedings of a Workshop, Townsville.

Knox, A.B. (1972). Continuous program evaluation, in Taylor, P.A. and Crowley, D.M., ed., Readings in curriculum evaluation, Dubuque, IOWA.

Lambert, M.P., Welch, S.R. (1980). Home study course development handbook, National Home Study Council, Washington DC. (ED 183943)

Lee, Kye-Woo (1981). Equity and an alternative educational method: a Korean case study, in Comparative Education Review, vol. 25, 1.

Leskinen, H.I. (1975). Criteria for the evaluation of a distance education program, in Ljosa Erling, The System of Distance Education, 10th ICCE, International Conference, Brighton, England.

Marland, P.W., Store, R.E. (1982). Some instructional strategies for improved learning from distance teaching materials, in Distance Education, vol. 3, 1.

Moore, M.G. (1973). Towards a theory of independent study, in Journal of Higher Education, no. 44.

Moos, R.H. (1976). The human context: environmental determinants of behavior, Wiley-Interscience, New York.

Nathenson, M., Henderson, E. (1976). Developmental Testing: a new beginning, in Teaching at a Distance, Nov. 1976, 7.

Ndlovu, S.D. (1979). Principles for the development and evaluation of a distance teaching university: a guide for developing nations, in Hakemulder, J.R. (1979), Distance Education for Development, Proceedings of an International Seminar. (ED 205064)

Parlett, M., Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs, in Tawney, D.A., ed., Curriculum evaluation today: trends and implications, Mac Millan Education, London.

Rumble, G. (1981). Evaluating autonomous multi-media distance learning system, a practical approach, in Distance Education, 2, 1.

Rumble, G. (1982). The cost analysis of learning at a distance: Venezuela's Universidad Nacional Abierta, in Distance Education, vol. 3, 1.

Scallon, G. (1974). L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation, dans Prospectives, Oct. 1974, vol. 10, 4.

Stake, R.E. (1975). Evaluating the arts in education: a responsive approach, Charles E. Merril, Columbus, Ohio.

Stufflebeam, D.L. et al. (1980). L'évaluation en éducation et la prise de décision, NHP, Ottawa.

Thorpe, M. (1979). When is a course not a course? in Teaching at a distance, 1979, 16.

Tyler, R.W. (1934), Constructing achievement tests, Ohio State University Press, Columbus, Ohio.

3. INTERVENTION EN ÉDUCATION À DISTANCE

6 4

$ 8.75

Disponible à:
La librairie de l'Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal, H3C 3J7
Tél.: 343-6210